



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD**

**ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE**

**PSICOLOGÍA**

**“Evidencia del análisis psicométrico de la escala  
multidimensional de asertividad EMA en estudiantes de  
secundaria del distrito Piura”**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:**

**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**AUTOR:**

Br. Chávez Ayala, Christian Andrew (ORCID: 0000-0002-5756-3395)

**ASESOR:**

Dr. Vela Miranda, Oscar Manuel (ORCID: 0000-0001-8093-0117)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Psicometría

PIURA – PERÚ

2020

**Dedicatoria:**

Dedico esta investigación a mis padres Martín y Silvana, a mis hermanas Kathleen y Celeste, a mis abuelos Gerardo y Victoria, a mi sobrina Daniela, a mi novia Naent, a mis dos angelitos Tottie y Kokito, y a la engreída de la casa, Cloe.

## **Agradecimiento:**

Agradezco principalmente a Dios, por hacerme acreedor de la suficiente salud, vida y voluntad para poder llegar aquí. Agradezco a mis padres y a mis abuelos paternos, porque fueron ellos quienes, incondicionalmente, me dieron, y siguen dándome la oportunidad de convertirme en un profesional exitoso. Agradezco a mis hermanas Kathleen y Celeste, a mi sobrina Daniela, a mi enamorada Naent, a mis mascotas, Tottie, Kokito y Cloe, porque sin su júbilo dichoso y constante ya hubiera cedido desde hacía mucho tiempo. Académicamente, agradezco al Dr. Oscar Vela Miranda y al Dr. Walter Abanto Vélez, por haberme enseñado que la investigación, aparte de ser deslumbrante en todo sentido, es pieza fundamental para el crecimiento de nuestra sociedad. Así mismo, agradezco a todos los docentes que contribuyeron con mi formación académica tales como Héctor Sato, Hans Castillo, Arturo Olachea, Mayra Jiménez, José Luis Rojas, Álvaro Silva, José Ramírez Alva, entre otros, a excepción de L. A.

## **Página del jurado**

## Declaratoria de autenticidad

### Declaratoria de autenticidad

A fin de cumplir con las normativas que rige nuestra casa de estudio Universidad César Vallejo filial Piura, y conscientes de que cualquier acto de falsedad amerita una sanción legal, yo CHAVEZ AYALA, Christian Andrew, identificado con el DNI 71221525, autor de la tesis "Evidencia del análisis psicométrico de la escala multidimensional de asertividad EMA en estudiantes de secundaria del distrito Piura", declaro bajo juramentación que ésta investigación es única, auténtica y veraz, así como los resultados y toda la documentación que se presenta,



Piura, 18 de Agosto del 2020

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Christian Andrew Chavez Ayala", written over a horizontal dashed line.

CHÁVEZ AYALA, Christian Andrew

DNI: 71221525

## Índice

Carátula.....	ii
Dedicatoria .....	ii
Agradecimiento .....	iii
Página del jurado .....	iv
Declaratoria de autenticidad .....	v
Índice .....	vi
Índice de tablas .....	viii
Índice de gráficos y figuras.....	viii
RESUMEN .....	ix
ABSTRACT .....	x
I. INTRODUCCIÓN .....	1
II. MARCO TEÓRICO .....	6
III. MÉTODO.....	16
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	16
3.1.1 Tipo de investigación.....	16
3.1.2 Diseño de la investigación.....	16
3.2 Operacionalización de variables.....	16
3.3 Población, muestra y muestreo .....	19
3.3.1 Población .....	19
3.3.2 Muestra .....	19
3.3.3 Muestreo .....	20
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad .	20
3.5 Procedimiento.....	24
3.6 Métodos de análisis de datos .....	25
3.7 Aspectos éticos .....	26

IV. RESULTADOS .....	27
4.1 Validez.....	27
4.1.1 Validez de contenido .....	27
4.1.2 Validez de constructo .....	28
4.2 Confiabilidad.....	31
4.2.1 Confiabilidad compuesta .....	31
4.3 Baremos percentilares .....	32
V. DISCUSIÓN .....	33
VI. CONCLUSIONES .....	38
VII. RECOMENDACIONES.....	40
REFERENCIAS.....	41
ANEXOS.....	47
Anexo 01: Matriz de operacionalización de variables.....	47
Anexo 02: Instrumento de recolección de datos .....	50
Anexo 03: Escala multidimensional de asertividad – hoja de respuestas .....	52
Anexo 04: Solicitud dirigida al director del centro educativo .....	53
Anexo 05: Consentimiento informado para participantes de la investigación .	54
Anexo 06: Acta de aprobación de originalidad de la tesis.....	55
Anexo 07: Pantallazo Software Turnitin .....	56
Anexo 08: Autorización de Publicación de Tesis en Repositorio Institucional UCV .....	57
Anexo 09: Autorización de la versión final del trabajo de investigación .....	58

## Índice de tablas

Tabla 1: Matrícula de educación secundaria por tipo de gestión 2019.....	19
Tabla 2: Validez de contenido: evaluación de claridad, relevancia y coherencia, de la escala multidimensional de asertividad .....	27
Tabla 3: Validez de constructo a través del método convergente o dominio total de la escala multidimensional de asertividad .....	28
Tabla 4: Prueba de esfericidad KMO y Bartlett de la escala multidimensional de asertividad .....	29
Tabla 5: Varianza total explicada de la escala multidimensional de asertividad	29
Tabla 6: Matriz factor rotado de la escala multidimensional de asertividad.....	30
Tabla 7: Confiabilidad compuesta a través del método coeficiente omega de McDonald de la escala multidimensional de asertividad .....	31
Tabla 8: Baremos percentilares de la escala multidimensional de asertividad.	32

## Índice de gráficos y figuras

Gráfico 1: Gráfico de sedimentación .....	30
---	----



## RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito determinar la evidencia del análisis psicométrico de la escala multidimensional de asertividad EMA en estudiantes de secundaria del distrito Piura. Tipo cuantitativa, transversal y aplicada, diseño instrumental no experimental. Se trabajó con una muestra de 365 estudiantes pertenecientes a las distintas instituciones estatales mixtas del distrito Piura. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia debido a factores que condicionaron el desarrollo del estudio. Se determinó la validez de contenido a través del método juicio de expertos, obteniendo un porcentaje de acuerdos del 100%, un valor p. de 0,001\*\* y un coeficiente Aiken de 1,00. Se determinó la validez de constructo a través del método convergente, obteniendo puntajes de 0,555\*\*, 0,619\*\* y 0,670\*\* para la dimensión A, NA y AI respectivamente. Se aplicó el análisis factorial confirmatorio, obteniendo un índice KMO de 0,853, una varianza de 25,789%, dos factores con 15 reactivos y uno con 14. El ítem 42 fue eliminado del instrumento y se comprobó similitud con la prueba original. Se obtuvo un índice de confiabilidad compuesta a través del método omega de 0,935; 0,883; 0,852 y 0,692 para la escala total y las dimensiones AI, A y NA respectivamente.

**Palabras clave:** asertividad, estudiantes, Piura, validez, confiabilidad

## ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the evidence of the psychometric analysis of the multidimensional EMA assertiveness scale in high school students in the Piura district. This quantitative, transversal and applied research had a non-experimental instrumental description. Caught with a sample of 365 students belonging to the different mixed institutions of the Piura district. It was a non-probabilistic sampling for convenience due to factors that conditioned the development of the study. The validation of the content of the expert judgment method was determined, a percentage of agreements of 100%, a p-value was obtained of 0,001 \*\* there is an Aiken coefficient of 1.00. Determined the validation of construct to span of the convergent method, obtaining the scores of 0,555\*\* 0,619\*\* and 0,670 \*\* for the dimensioning A, NA and AI respectively. Applying the analytical factor confirmatory, it obtained a KMO index of 0,853 a variance of 25,789%, two factors with reagents and one with 14. Item 42 was removed from the instrument and was similar to the original test. A composite reliability index of the omega method of 0,935 is obtained; 0,883; 0,852 and; 0,692 for the total scale, dimensioning AI; A and NA respectively.

**Keywords:** assertiveness, students, Piura, validate, reliability

## I. INTRODUCCIÓN

Para mantener la simetría en el funcionamiento de cualquier círculo social, es imprescindible que todas sus partes desarrollen y perfeccionen una postura asertiva, pues el respeto hacia los intereses individuales y el trato igualitario hacia los demás, sufraga la armonía y la cooperación grupal de manera favorable y eficaz. Desafortunadamente en Piura, el número de ciudadanos que se suman día tras día a la descalificación y destitución de esta prestigiosa habilidad social es cada vez mayor y alcanza dimensiones tan excepcionales que son capaces de contribuir con el crecimiento exponencial de diversos problemas psicosociales que surten y afectan significativamente no sólo a grupos particulares como lo son mujeres, niños o adolescentes piuranos, sino a toda la ciudadanía en general: la violencia, el acoso escolar, la discriminación así como otros conflictos sociales son el resultado de una población carente de valores y, en cierta medida, consecuencia de una mala praxis en el establecimiento de vínculos afectivos por falta de herramientas y estrategias asertivas.

Hechos recientes muestran un panorama más claro de lo mencionado anteriormente. De manera ilustrativa, hasta noviembre del año 2019, el Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables (2019) registró un total de 21,704 casos de adolescentes afectados por hechos de violencia intrafamiliar en todo el Perú. Del mismo modo, según cifras del Instituto nacional de estadística e informática (2019), hasta setiembre del 2019, únicamente en la ciudad de Piura, fueron registrados un total de 14,091 casos de violencia intrafamiliar de las cuales 97 demandas fueron hechas por adolescentes masculinos de 12 a 17 años y 358 denuncias fueron hechas por mujeres de la misma edad. Finalmente, de acuerdo a cifras otorgadas por los Centros de Emergencia Mujer, hasta agosto del mismo año, fueron contabilizadas un total de 3,947 denuncias de violencia de género en toda la ciudad Piura (Timaná, 2019). El acoso escolar o bullying, también es una forma de agresión bastante común en la coyuntura nacional que pone en evidencia la alarmante carencia de conductas asertivas en la interacción de estudiantes con sus pares. Por ejemplo, hasta diciembre del año 2019, quedaron registrados un total de 39,225 casos de bullying en todo el Perú, correspondiéndole a Piura un total de 2,693 casos de acoso escolar (SiSeVe, 2019). Estas cifras muestran un panorama

deplorable e inapropiado para el desarrollo de cualquier ciudadano; panorama que, a medida que transcurren los años, aumenta con una intensidad alarmante. Ejemplo de esto, hasta diciembre del año 2018, el Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables (2018), registró un total de 17,851 casos atendidos de personas afectadas por hechos de violencia, 3,853 casos menos que los registrados en el año 2019. Asimismo, hasta julio del 2018, según datos de Ugel, fueron registrados un total de 249 casos de bullying en el departamento de Piura, cifra que en el año 2019 ha aumentado más del 100% (La Hora, 2018).

Prosiguiendo con un análisis histórico temporal del problema de estudio, de acuerdo con el Programa nacional contra la violencia familiar y sexual, en el año 2017, se registró un total de 12,820 casos de violencia hacia adolescentes de 12 a 17 años de edad (2017). Información referida por la misma entidad sugiere que en el año 2016, un total de 9,854 casos de violencia hacia adolescentes quedaron registrados en los Centros de Emergencia Mujer (2016). Estas cifras demuestran que tras cada año que pasa, los casos de violencia intrafamiliar y de género crecen exponencialmente de manera muy significativa. Otro aspecto muy importante a considerar en este fragmento del análisis es el alto índice de discriminación evidenciado en distintas zonas urbanas de todo el Perú en el año 2017. Según el Instituto nacional de estadística e informática, al menos el 21% de pobladores residentes de distintos centros urbanos manifestaron ser víctimas de maltrato y agresiones discriminatorias por parte de sus compatriotas (Correo, 2017). Asimismo, según el Ministerio de cultura también en el año 2017, a través de la encuesta nacional de Percepciones y actitudes sobre la diversidad cultural, se evidenció que el 51% de peruanos también ha sufrido algún tipo de discriminación por algún conciudadano (Falen, 2017). Finalmente, en lo que respecta al índice de acoso escolar o bullying, en el año 2017, el Ministerio de educación, a través de la encuesta Young Voice Perú, registró un total de 5 591 casos de violencia escolar a nivel nacional. Cabe complementar que, ante esta situación, únicamente el 39.8% de la población denunció a su victimario, quedando en evidencia que existió más del 50% de casos donde la víctima prefirió mantenerse en silencio, data que muestra el predominio de una postura pasiva y poco asertiva. Así mismo, es importante añadir que, en el año 2016, la misma entidad registró un total de 3 642 de demandas por las mismas razones. Finalmente, en el año 2015, con menos

auge también fueron denunciados un total de 2 029 casos de bullying a nivel nacional (Sausa, 2017).

Teniendo como punto referencial la variabilidad de esta data con el pasar del tiempo, es válido afirmar que estas cifras pueden aumentar de manera significativa en los próximos años. Se destaca lo mencionado anteriormente debido a que, pese al mejoramiento de los programas sociales que ofrece la gestión de las entidades públicas a nivel nacional para prevenir e intervenir frente a este tipo de problemas psicosociales y al aumento de personal instruido en la promoción de una adecuada salud integral, no logra establecerse una valla que obstaculice el progreso de esta problemática.

Dentro del campo de la investigación científica, hasta el presente año, existe una gran cantidad de instrumentos que garantizan una medición casi exacta de la variable asertividad: El Auto-informe o escala de evaluación de la conducta asertiva (ADCA-1) de los autores García y Magaz (2004), el inventario para la medición de la asertividad (RAS) elaborado por Spencer A. Rathus (1973) o el inventario de asertividad (AIGR) diseñado por Gambrill y Richey (1975) son sólo algunos ejemplos que representan el exorbitante conglomerado de instrumentos que han surgido hasta la fecha. No obstante, algunos de estos instrumentos que han sido utilizados diversos estudios no han sido procesados bajo rígidos criterios de validez, confiabilidad y estandarización que todo instrumento fidedigno requiere para dar resultados veraces. Haciendo hincapié en lo mencionado anteriormente y en que la asertividad ha sido, es y seguirá siendo un tema trascendental en nuestra sociedad, pues se encuentra presente en gran parte de las cosas que vemos y/o hacemos constantemente y su ausencia contribuye al desarrollo exponencial de distintos problemas psicosociales, nació la necesidad de analizar la evidencia de los procesos psicométricos de la escala multidimensional de asertividad EMA en estudiantes de nivel secundario pertenecientes a instituciones públicas del distrito de Piura.

Habiendo comprendido la información citada con anterioridad, se estableció como formulación de problema la siguiente interrogante: ¿Cuál es la evidencia de los procesos psicométricos de la escala multidimensional de asertividad en estudiantes de secundaria del distrito Piura?

Acorde a ello, la justificación para el desarrollo de este estudio partió tomando como punto de referencia las premisas mencionadas a continuación:

A nivel teórico, esta investigación permitió extender la conceptualización de una variable fundamental que garantiza el éxito del ser humano durante la socialización con sus pares. Así mismo, otorgó una estimación cercana al concepto multidimensional poco conocida en nuestra sociedad. Además, sirve como fuente confiable para la teorización preliminar en nuevos trabajos de investigación que requieran, además, de la presencia de un antecedente válido, confiable y fidedigno. A nivel metodológico, esta investigación proporciona a cualquier profesional inmerso dentro del sector salud y educación un instrumento válido, confiable y estandarizado que puede utilizar en el proceso de evaluación y diagnóstico dentro de su labor profesional, facilitando así la obtención de resultados reales y concisos, orientando el proceso de consejería, orientación, intervención, tratamiento y/o rehabilitación hacia un panorama mucho más realista. Finalmente, a nivel práctico, esta investigación puede ser utilizada para la evaluación y medición pre y postest de múltiples programas de promoción y prevención enfocados en el desarrollo y fortalecimiento de la variable de estudio.

De acuerdo con los puntos señalados anteriormente, se planteó el propósito general de éste estudio: Determinar la evidencia del análisis psicométrico de la escala multidimensional de asertividad EMA en estudiantes de nivel secundario pertenecientes a instituciones educativas estatales del distrito de Piura.

Los objetivos específicos citados a continuación orientaron la metodología de trabajo para cumplir con el propósito general de la investigación:

1. Determinar la validez de contenido a través del método Juicio de Expertos de la escala multidimensional de asertividad en estudiantes de nivel secundario pertenecientes a instituciones educativas estatales del distrito de Piura
2. Establecer la validez de constructo a través del método convergente o dominio total del instrumento de la escala multidimensional de asertividad en estudiantes de nivel secundario pertenecientes a instituciones educativas estatales del distrito de Piura

3. Hallar la validez de constructo a través del método análisis factorial confirmatorio de la escala multidimensional de asertividad en estudiantes de nivel secundario pertenecientes a instituciones educativas estatales del distrito de Piura
4. Determinar la confiabilidad a través del método Omega de la escala multidimensional de asertividad en estudiantes de nivel secundario pertenecientes a instituciones educativas estatales del distrito de Piura
5. Elaborar los baremos percentilares de la escala multidimensional de asertividad en estudiantes de nivel secundario pertenecientes a instituciones educativas estatales del distrito de Piura

## II. MARCO TEÓRICO

Entre el amplio repertorio de estudios que manipulan la misma variable e instrumento de medición, y que se ofrecieron como marco referencial discutible para este estudio, se posicionaron las siguientes investigaciones:

A nivel nacional, Pariona (2017) buscó determinar las propiedades psicométricas de la escala multidimensional de asertividad de Flores y Díaz en estudiantes de nivel secundario de San Juan de Lurigancho. Para dicha investigación de tipo tecnológica y diseño psicométrico fueron necesarios 315 estudiantes, muestra obtenida a través de un muestreo no probabilístico por accidente, de cuarto y quinto de secundaria de dos instituciones educativas. Los resultados mostraron una correlación significativa de validez en las dimensiones del instrumento correspondiente a 0,750 obtenida a través del análisis factorial, no obstante, los índices de confiabilidad obtenidos por Alfa de Cronbach y Dos Mitades de Spearman-Brown fueron inferiores a lo aceptable, por ende, el instrumento no reunió los criterios psicométricos para ser aplicado en la población seleccionada.

Cueva (2015) cuya investigación buscó determinar las propiedades psicométricas de la escala multidimensional de asertividad de Flores y Díaz en estudiantes de educación secundaria de la ciudad de Cajamarca. Dicha investigación de tipo tecnológico tuvo un diseño cuantitativo transversal. Se trabajó con una muestra de 314 estudiantes pertenecientes a cuarto y quinto grado de nivel secundaria de dos Instituciones Educativas Nacionales obtenida a partir de dos etapas de muestreo tipo probabilístico (estratificado y aleatorio simple). Los resultados obtenidos mostraron un alto índice de validez de criterio (mayor a 0,20) obtenido a través del método ítem-escala para las tres dimensiones: Asertividad Indirecta, No Asertividad y Asertividad, asimismo se identificó un índice de confiabilidad aceptable correspondiente a 0,842, 0,798 y 0,721 respectivamente a través del método Alfa de Cronbach.

Caballero (2015) buscó determinar las propiedades psicométricas de la escala multidimensional de asertividad (EMA) de Flores y Díaz (2004) en estudiantes de una institución educativa de Trujillo. Para dicha investigación de tipo tecnológica y diseño psicométrico fueron necesarios 310 estudiantes de 15 a 17



años del nivel secundario, muestra obtenida a partir de un nivel de confianza de 98%, un error de muestreo de 2.0% y una varianza PQ igual a .25. Los resultados dictaminaron, en primera instancia, que el instrumento es válido pues se obtuvieron puntuaciones, mediante el método ítem-test, mayores a 0,20, asimismo se dictaminó un nivel de consistencia aceptable con índices de 0,840, 0,840 y 0,770 en las dimensiones de Asertividad Indirecta, No Asertividad y Asertividad respectivamente.

Asto (2015) cuya investigación tuvo como fin estudiar las propiedades psicométricas de la escala multidimensional de asertividad (EMA) de Flores y Díaz (año 2004) en adolescentes de la ciudad de Trujillo. Para la ejecución de esta investigación, que fue de tipo tecnológico y tuvo un diseño psicométrico, se necesitó la participación de 620 estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria pertenecientes a Instituciones Estatales de Trujillo, muestra obtenida a partir de un muestreo no probabilístico. Los resultados demostraron que el instrumento es válido pues se obtuvieron puntuaciones estadísticamente significativas fluctuantes entre 0,20 y .55 mediante el método ítem-test, así como un nivel de confiabilidad de 0,830, 0,770 y 0,680 para las dimensiones Asertividad Indirecta, No Asertividad y Asertividad relativamente.

Segura (2013) cuya investigación tuvo como objetivo determinar las propiedades psicométricas de la escala multidimensional de asertividad (EMA) de Flores y Díaz en estudiantes años de la localidad de Paiján. Para la elaboración y ejecución de esta investigación, de tipo tecnológica y diseño psicométrico, se necesitó la participación de una muestra conformada por 385 estudiantes con edades fluctuantes entre 15 a 17 años. Los resultados evidenciaron que el instrumento es confiable pues los índices obtenidos a partir del método ítem-test superaron la puntuación estándar (0,20). Asimismo, se determinó un nivel de consistencia medianamente aceptable a través del Alfa de Cronbach obteniendo índices de 0,80; 0,74 y 0,50 para las dimensiones de Asertividad Indirecta, No Asertividad y Asertividad respectivamente.

Gutiérrez (2012) en su investigación optó por determinar las propiedades psicométricas de la escala multidimensional de Asertividad en estudiantes de secundaria de la localidad de Otuzco. Esta investigación de tipo tecnológico y

diseño psicométrico necesitó de una muestra total de 602 estudiantes pertenecientes a tercer, cuarto y quinto nivel de educación secundaria, provenientes de instituciones educativas locales. Los resultados obtenidos luego de la aplicación estratégica del instrumento demostraron un índice de validez aceptable dado que las puntuaciones obtenidas para cada elemento, a partir de la utilización del método ítem-test, fueron mayores a 0,21. Asimismo, a nivel de escala general y dimensional, se obtuvo un índice de confiabilidad mayor a 0,70 mediante la utilización del estadístico Alfa de Cronbach.

Torres (2012), cuyo objetivo fue determinar las propiedades psicométricas de la escala multidimensional de asertividad (EMA) en estudiantes de secundaria de la ciudad de Trujillo. Para este estudio se requirió la participación de una muestra total de doscientos setenta y cuatro estudiantes varones pertenecientes al cuarto y quinto grado de nivel secundaria con quince y dieciocho años de edad matriculados en las diferentes instituciones educativas públicas de Trujillo. Los resultados demostraron una alta correlación de la escala global correspondiéndole un índice de 0,752. Asimismo, se identificó un alto índice de correlación en las dimensiones de Asertividad Indirecta y No asertividad correspondiéndoles una puntuación de 0,773 y 0,780 respectivamente. La dimensión Asertividad obtuvo un bajo índice de correlación igual a 0,463.

A nivel local, Martínez (2018) cuya investigación tuvo como fin determinar las propiedades psicométricas de la escala multidimensional de Asertividad (EMA) en estudiantes de la provincia de Sechura, Piura. Para dicha investigación de tipo instrumental y diseño psicométrico fueron necesarios 1091 estudiantes de 15 a 17 años de edad de nivel secundaria, muestra heterogénea obtenida a partir de un muestreo probabilístico estratificado. Los resultados obtenidos determinaron la existencia de indicadores de validez que se ajustan aceptablemente a la población de estudio de esta investigación, asimismo el estudio determinó que existe correlación de confiabilidad aceptable a nivel global y por dimensiones, sin embargo, discreparon con ciertos criterios de validez presentados en trabajos e investigaciones previas que sirvieron como antecedentes mediante la discusión de resultados.

Algunas aproximaciones teóricas y estudios empíricos que orientaron y sustentaron esta investigación son mencionados a continuación:

Definir al ser humano bajo un concepto universal que abarque la complejidad de su esencia como ser vivo resulta casi imposible hoy en día. Diferentes enfoques que han surgido progresivamente a lo largo de la historia, los cuales parten de lo espiritual y lo científico, han tratado de conceptualizar al hombre a raíz de su propia perspectiva. Algunos señalan al ser humano como un ser semidivino hecho a imagen y semejanza de un dios todopoderoso, otros, sin embargo, lo consideran más como un organismo vivo racional cuya finalidad, durante todo su periodo o estadía de vida, es reproducirse y evitar la extinción humana.

Para este estudio, no obstante, y dejando de lado las ambigüedades sugeridas y planteadas preliminarmente, se considera la propuesta de Santrock (2003), quien propone que el hombre es, en esencia, un “ente biopsicosocial”. Partiendo de este hecho, sobretodo de la operacionalización del calificativo “ente” y “biopsicosocial”, es que emergen cuatro concepciones de vital importancia para la comprensión de esta teoría: “Ente”, terminología proveniente del idioma latín que hace referencia a algo que existe o que puede llegar a existir; “Bio”, que atribuye signos vitales a dichos objetos; “Psico”, que cede su concepción a la mente o actividad mental; y “Social”, que es relativo a la compañía o a la interacción directa (incluso indirecta) de un ser con un grupo colectivo o sociedad.

La concepción que adquieren por separado estos términos poco o nada tienen que decir respecto a lo que es el ser humano, no obstante, la congregación de estos brinda una definición mucho más exacta, y confiable, de lo que verdaderamente precisa el término: El ser humano, indiferente al sexo que lo define desde su concepción, es un organismo compuesto por una serie de órganos biológicos que le otorga vida, cuenta con una mentalidad propia (la cual se compone de factores valorativos, éticos, motivacionales, etc.) y que, además, cuenta con la capacidad de interactuar con sus semejantes y con el medio que lo rodea (Santrock, 2006).

Flores y Díaz (2004), en su propuesta teórica sobre asertividad, citan que el ser humano, muy aparte de su concepción biológica y psicológica, es una entidad enérgicamente social pues pasa la mayor parte del tiempo interactuando con otros organismos y otros contextos ambientales, ya sea de manera directa o indirecta. Para que esta interacción recíproca entre el ser humano y todo lo que lo rodea sea posible se requiere de comunicación. Sin comunicación, la interacción con otros organismos y medios ambientales sería imposible. Sin embargo, la intriga parte de la siguiente pregunta ¿qué es la comunicación? La conceptualización multifacética que existe respecto a la comunicación distorsiona, muchas veces, el significado fidedigno de lo que realmente delimita. Para los mismos autores, la comunicación es el proceso por el cual las personas transmiten y reciben mensajes ya sea a través de canales verbales y no verbales. El proceso de comunicación está sujeto a distintos factores contextuales y abstractos que posibilitan la eficacia, o el entorpecimiento, de la misma según sea el caso. Es decir, existen componentes positivos y negativos que delimitan el éxito de la comunicación humana. Las habilidades sociales, entonces, entran a tallar en este aspecto y se establecen como facilitadoras del éxito de este proceso. A mayor nivel, más probabilidad de éxito en la comunicación. Por ende, las dificultades que subyace la comunicación como “cortarse al hablar”, “no saber pedir un favor” o “no saber resolver problemas” son el vivo reflejo de carencia o déficit de estas habilidades.

Las habilidades sociales son patrones de conducta y comportamiento que los seres humanos emiten en un contexto de interacción social determinado a fin de recibir una respuesta positiva y estimulante por parte del ambiente. Ésta conceptualización parte del señalamiento hecho preliminarmente por Caballo (citado por Flores y Díaz, 2004, p. 9), quien determina que la conducta social habilidosa es aquel repertorio de conductas que emite una persona dentro de un contexto social interpersonal las cuales posibilitan la comunicación y el respeto, tanto de los propios sentimientos, deseos, emociones y opiniones como las de los demás y que sirven, además, para resolver problemas intermitentes de manera inmediata (automatizada) minimizando la probabilidad de propagación y crecimiento a futuro.

Si bien es cierto que las habilidades sociales se van desarrollando progresivamente, éste proceso no finaliza llegando a una determinada edad. Dura toda la vida. Los mismos autores del instrumentos citan que una persona no es habilidosa socialmente por dos razones fundamentales: El individuo no tuvo un aprendizaje directo a través de un modelo de interacción visual y social (como lo ejemplifica el desarrollo evolutivo desfavorable de un infante en un hogar donde la crianza es rígida y la única opinión considerable es la del padre o el cambio de una escuela femenina a una escuela mixta de una adolescente que durante toda su vida estudió con mujeres) o existen las habilidades de interacción social en el sujeto, sin embargo, el individuo experimenta la interferencia de pensamientos negativos (como “si me equivoco que van a pensar”) o la interferencia de factores psicossomáticos como la ansiedad y el nerviosismo (como la sintomatología intermitente a la situación “miedo a hablar en público”) (Flores, Díaz y Rivera, 1987, p. 1).

Desenvolverse en las distintas situaciones contextuales a las que se encuentra expuesto diariamente el ser humano requiere entonces de destreza y el uso adecuado de las habilidades sociales tanto básicas como complejas. Sin unas, no pueden existir las otras. Y es ahí, a raíz de que el hombre se topa muchas veces con circunstancias que predisponen un significativo desajuste a nivel circunstancial, donde la asertividad adquiere protagonismo.

En la actualidad, aún existen discrepancias al tratar de definir “habilidad social” y “asertividad”. Hay quienes, por un lado, citan a la habilidad social como un grupo colectivo de competencias que adecúan el proceso de interacción del ser humano, al igual que hay quienes relacionan, incluso citan de sinónimos, a ambos términos, es decir la habilidad o conducta social hábil es, en esencia, asertividad.

Como consecuencia a la evolución y estudio del término, esta creencia se dejó de lado. En la actualidad, se consigna a la asertividad como aquella habilidad social que permite a la persona poder expresar pensamientos, sentimientos, aceptar la crítica, dar y recibir cumplidos, iniciar conversaciones y defender los derechos de cada uno de manera directa, honesta y oportuna respetándose a sí mismo y a los demás.

La asertividad, según la propuesta de Flores (1994), cuenta con tres componentes dimensionales: los componentes no verbales, los componentes verbales y los componentes paralingüísticos. Los componentes no verbales son todos aquellos canales donde el emisor transmite un mensaje independientemente de la comunicación verbal. Algunos ejemplos de este componente son: la forma de mirar de las personas, los gestos que realizan al hablar, la postura que adopta o en la que se encuentra, la expresión facial, etc. Los componentes paralingüísticos, por su lado, hacen referencia a la forma que se tiene de transmitir un mensaje como, por ejemplo, el tono o timbre de voz, la fluidez, la coherencia, la claridad, la velocidad y el tiempo. A diferencia de los componentes no verbales, los componentes verbales resultan ser el contenido del mensaje, es decir, lo que se desea expresar (p. 9).

A partir de lo citado surge entonces la premisa: ¿Qué es asertividad? A lo largo de la historia, han surgido diferentes enfoques que han tratado de abordar a la asertividad, dada su complejidad, desde su propia perspectiva a fin de brindarle cierto sentido como variable complementaria al bienestar del ser humano más que como una variable independiente.

Una revisión bibliográfica por la literatura humanista demuestra que la asertividad, bajo su concepción, no es más que una técnica que requiere el ser humano para alcanzar la auto realización. Bandura (1969), desde la perspectiva conductual, cita que la conducta asertiva y no asertiva es aprendida a través de diferentes modelos de aprendizaje de observación significativa. Jakubowski y Lange (1978), desde el enfoque cognoscitivo, sostienen que la adquisición de la conducta asertiva requiere, en principio, de un entrenamiento sustentado en cuatro procesos básicos: el primer proceso es enseñar la diferencia entre lo que conceptualiza asertividad y lo que conceptualiza la agresividad. El segundo proceso consiste en enseñar al individuo a identificar y a respetar cuáles son sus propios derechos y los derechos de los demás. El tercer proceso consta de reducir los obstáculos a nivel cognoscitivo y afectivos a fin de reducir ideas irracionales, ansiedad y culpa. Finalmente, el cuarto proceso consiste en potenciar las destrezas asertivas a través de la práctica activa.

El término asertividad ha tenido una evolución lingüística tan radical que, hasta la fecha, no existe una conceptualización universal que pueda abarcar la complejidad de su existencia. Antiguamente se definía a la asertividad como una reacción defensiva en contra de una persona (Wolpe, 1969). Algunos autores afirmaban que esta defensa surgía en función a un grado de ansiedad elevado provocado por la interacción social (Furnham, 1979). Otros, sin embargo, señalaban que una persona asertiva era aquella que era afirmatoria, es decir, se contraponía a las opiniones de otras personas e imponía verbalmente sus deseos, derechos, sentimientos, opiniones, etc.

Desde la perspectiva psicológica, posteriormente al conocimiento preliminar, Wolpe (1969) reafirma que la conducta asertiva es la expresión socialmente adecuada y aceptable hacia otra persona de una emoción la cual no representa una respuesta de ansiedad.

Por otro lado, Lazarus, sostiene que la definición de asertividad está compuesta de cuatro factores importantes: el primer lugar, la habilidad para poder decir no cuando queramos, en segundo lugar, la habilidad para poder pedir favores y demandas a otras personas, en tercer lugar, la habilidad para expresar tanto sentimientos como positivos como negativos y, en cuarto lugar, la habilidad para poder iniciar, mantener y terminar una conversación satisfactoriamente (Lazarus, 1973).

Alberti & Emmons (1974), por su parte, sostuvieron que la asertividad es aquella conducta del ser humano que le permite dar a conocer sus intereses, defenderse sin manifestar alguna sintomatología referente a la ansiedad y expresar sus derechos sin destruir los derechos de los otros.

En años posteriores, las definiciones de asertividad han seguido manteniendo los mismos principios que los pioneros establecieron sobre el término tal como lo expresan Davidson, Jaccard, Triandis, Morales y Díaz (1976) quienes refieren que la conducta asertiva significa hablar por uno mismo sin lesionar los derechos que tienen los demás o Castanyer (1996) quien refiere que la asertividad es la capacidad que tiene el ser humano para autoafirmar sus propios derechos sin dejarse manipular (ni manipular) a los demás. Otros autores de la edad

contemporánea realizan una definición más íntegra adecuándola a un contexto situacional. Grismero (2000), por ejemplo, representa la asertividad como el conjunto de respuestas verbales y no verbales que surgen en un determinado momento, espacio y lugar específico a fin de expresar sus deseos, sentimientos, ideas y opiniones de manera no aversiva y respetuosa. Bishop (2000), bajo el enfoque humanista, cita a la asertividad como aquella capacidad que tiene el ser humano para expresarse adecuadamente sin tener que recurrir a algún tipo de comportamiento pasivo, agresivo o, en su defecto, manipulador.

Las definiciones modernas son muchas y cada una de ellas desliga la cita de innumerables autores. Algunas han centrado su fundamentación en torno de la expresión emocional o la auto expresión, en el auto descubrimiento y en la capacidad de establecer una valoración óptima de uno mismo. Otras, además, han hecho hincapié en la reafirmación de los propios derechos y en los derechos de los demás, sin embargo, Flores y Díaz (2004) concretaron que la asertividad parte de la siguiente premisa: “La asertividad involucra la declaración de los derechos personales a la vez que se expresan pensamientos, sentimientos y creencias sin violar los derechos de las personas. Su mensaje básico es: “esto es lo que yo pienso, esto es lo que yo siento, esta es la forma de como yo veo la situación”. Con él se comunica “quién es realmente la persona” y lo dice sin dominar, humillar o desagradar al otro individuo”.

Tras concretar los trabajos realizados por Flores, Díaz y Rivera (1987), se define la asertividad, desde el enfoque epistemológico, como: “(...) habilidad verbal para expresar deseos, opiniones, limitaciones personales, sentimientos positivos y negativos, así como la defensa de derechos e intereses, manejo de la crítica positiva y negativa, manifestación y recepción de alabanzas, declinación y aceptación de peticiones e iniciación de la interacción de manera directa, honesta y oportuna, respetándose a sí mismo y a los demás durante las relaciones interpersonales en situaciones de servicio o consumo, relaciones afectivas y educativo-laborales en un contexto sociocultural determinado” (p. 15).

Como conclusión, existen tres generalidades sobre la asertividad: el derecho de expresión que está sujeto a la naturaleza de cada sujeto o individuo, el



respeto hacia los otros es fundamental y, por último, la deseabilidad de que las consecuencias de la conducta asertiva sean satisfactorias tanto para el emisor como para el receptor, o que al menos, ambas estén encaminadas por la misma dirección.

Los estudios pioneros sobre asertividad se remontan desde mucho tiempo atrás y destaca, principalmente, la confusión que ha existido entre el término agresividad y el término asertividad y la lucha exhaustiva por hallar diferencias significativas que posibiliten la discriminación de ambos términos.

En una revisión extensa de la literatura acerca de los distintos instrumentos elaborados para la medición de la asertividad es que se pudo determinar que el constructo global de asertividad implica cinco aspectos fundamentales: la defensa de los derechos, tanto propios como los de los demás; la habilidad para empezar, mantener y finalizar una conversación; la iniciativa que implica la resolución de conflictos y la satisfacción de necesidades; habilidad para resistir la presión grupal e individual; liderazgo de influencia de otros (Flores, 1994).

Así pues, las dimensiones que proponen Flores y Díaz (2004) que conforman el constructo global de "asertividad" son 3: Asertividad, Asertividad Indirecta y No asertividad. Describen la dimensión asertividad como aquella habilidad que subyace de individuo para poder expresar sus limitaciones, deseos, sentimientos, etc., durante su interacción con otras personas, así como la capacidad para afrontar y manejar la crítica externa. Asimismo, definen la dimensión Asertividad indirecta como la inhabilidad que presenta el sujeto para poder tener enfrentamientos directos. Es la dificultad que tiene el individuo para poder expresarse abierta y libremente, teniendo la necesidad de utilizar recursos externos como cartas, llamadas telefónicas u otro tipo de medios. Finalmente, citan a la dimensión No asertividad como la inhabilidad para expresar sus pensamientos de manera directa o indirecta. Incapacidad para poder manejar la crítica.

### **III. MÉTODO**

#### **3.1 Tipo y diseño de investigación**

##### **3.1.1 Tipo de investigación**

Landeau (2007, citado por Abanto 2016) refiere:

Por su finalidad, esta investigación es aplicada, porque a partir de una información teórica, se elaboró un modelo de instrumento para un determinado grupo poblacional. Por su naturaleza, es cuantitativa, porque se realizó un conteo de resultados y el análisis estadístico de la información recopilada de una muestra en específico. Por su alcance temporal, es transversal, porque se realizó en un único espacio de tiempo.

##### **3.1.2 Diseño de la investigación**

La presente investigación tuvo un diseño No experimental, instrumental. Hernández (2010, citado por Abanto 2016) menciona que este tipo de investigación no utiliza variables dependientes y que su propósito es obtener un instrumento que mida la variable de estudio seleccionada.

#### **3.2 Operacionalización de variables**

##### **Variables**

Briones (1996) define el término “variable” como aquella característica, cualidad o atributo que presenta y distingue a un ser inanimado o vivo (en su defecto un grupo colectivo) de otros. Es de naturaleza medible y varía dependiendo de su ámbito de estudio. Entre esta agrupación destacan variables como el sexo, el número de edad, la educación, la ocupación, etc. (p.29).

## OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLE Y SUS COMPONENTES

VARIABLE DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Asertividad	Habilidad verbal para expresar sentimientos positivos y negativos, así como la defensa de los derechos, manejo de la crítica positiva y negativa, respetándose asimismo y a los demás en un contexto sociocultural determinado	El constructo o variable asertividad será medido a través de la aplicación de la escala multidimensional de Asertividad (EMA) de Flores y Díaz, 2004, la cual, a través de una escala tipo Likert, evalúa las dimensiones de Asertividad, No asertividad y	Asertividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación directa</li> <li>• Defensa de derechos</li> <li>• Manejo de la crítica</li> <li>• Manifestación y recepción de halagos</li> <li>• Elaboración de peticiones</li> </ul>	Intervalo
			Asertividad indirecta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación indirecta</li> <li>• Enfrentamientos indirectos</li> <li>• Crítica indirecta</li> </ul>	

	(Flores y Díaz, 2004).	Asertividad Indirecta con un total de 45 ítems.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración indirecta de logros</li> <li>• Peticiones impersonales</li> </ul>	
			No asertividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No comunicación</li> <li>• Insociabilidad</li> <li>• Incapacidad para manejar la crítica</li> </ul>	

### 3.3 Población, muestra y muestreo

#### 3.3.1 Población

Respecto al término, Tamayo (2012) sostiene que la población es el total cuantificable de un fenómeno de estudio; es decir la “totalidad” de unidades de análisis que cumplen un conjunto de criterios o características. Éstas características son representativas y deben ser delimitadas para la prevención de resultados subjetivos y/o erróneos.

Para este estudio, la población estuvo conformada por un total de 7,423 estudiantes de nivel secundario pertenecientes a las instituciones educativas de gestión pública pertenecientes al distrito de Piura. Las características de la población seleccionada fueron las siguientes:

- Individuos de sexo masculino y femenino.
- Mayores de 14 años
- Pertenecen a 3ero, 4to y 5to grado de secundaria.
- Se encuentran matriculados en los colegios estatales del distrito de Piura.
- Clases presenciales. No a distancia ni en alternancia.
- Residen en la ciudad de Piura.

Tabla 1

#### *Piura: Matrícula de educación secundaria por tipo de gestión 2019*

Concepto	Total	Gestión	
		Pública	Privada
Tercer grado	4,518	2,760	1,758
Cuarto grado	4,180	2,451	1,729
Quinto grado	3,948	2,212	1,736

Nota: Recuperado de Magnitudes de la educación en el Perú. Fuente: Ministerio de Educación – Censo Escolar.

#### 3.3.2 Muestra

López (2004) señala que la muestra es una parte o subconjunto de la población objetivo en un proceso de investigación y que su alto grado de representatividad permite generalizar los resultados en toda la población.

La fórmula seleccionada para la obtención de la muestra fue la siguiente:

$$n = \frac{Z^2 * N * p * q}{e^2 * (N-1) + (Z^2 * p * q)}$$

Dónde:

- Z, correspondiente al nivel de confianza, equivale a 1.96, relativo a 95%.
- p, correspondiente al porcentaje de la población que tiene el atributo deseado, equivale a 50%
- q, correspondiente al porcentaje de la población que no tiene el atributo deseado = 1 –p, equivale a 50%
- N, correspondiente al tamaño del universo, equivale a 7 423 estudiantes de nivel secundario
- E, correspondiente al error máximo estimado, equivale a 5%

La muestra estuvo conformada entonces por un total de 365 estudiantes que cumplieron las características mencionadas anteriormente.

### **3.3.3 Muestreo**

El término muestreo se define como aquel método utilizado para la selección de aquellos componentes que conformarán el total de la muestra y está conformado por una serie de reglas y criterios (Mata, 1997).

La presente investigación utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Otzen y Manterola (2017) señalan que éste tipo de muestreo permite seleccionar únicamente a aquellos sujetos accesibles y que acepten ser incluidos en el estudio.

## **3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad**

### **Técnica**

Para este estudio, se empleó la técnica denominada como psicométrica. Alarcón (2008) hace referencia que esta técnica consta de un proceso estandarizado de aplicación compuesto por una serie ítems selectos

organizados de tal forma que pueda generar en el individuo reacciones de todo tipo y registrables.

## **Instrumento**

### **Descripción**

Para esta investigación se utilizó la escala multidimensional de Asertividad (resumida en las siglas EMA) propuesta por la Dra. Mirta Margarita Flores Galaz y el Dr. Rolando elaborada en el año 1989 y modificada hasta el año 2004 con su versión más reciente.

Con respecto a su empleabilidad, éste instrumento es ideal para el trabajo clínico, organizacional y educativo permitiendo el diagnóstico y la intervención psicoterapéutica a fin de fortalecer las relaciones interpersonales y mejorar el sentimiento de valía particular de cada persona.

El objetivo principal de éste instrumento es medir la variable asertividad en sus tres formas/dimensiones: No asertividad, Asertividad y Asertividad Indirecta.

La escala está compuesta por un total de 45 afirmaciones tipo Likert correspondiendo un total de 15 reactivos por cada factor/dimensión. Las opciones de respuesta varían entre las polaridades Completamente de acuerdo y Completamente en desacuerdo relativamente al rango 5 – 1.

La escala está compuesta de por 3 dimensiones:

- Subescala de Asertividad indirecta: Reactivos 4, 16 ,18 ,20 ,23, 24, 25, 28, 29, 32, 35, 36, 37, 40, 44.
- Subescala de No asertividad: Reactivos 2, 3, 5, 6, 9, 10, 13, 30, 31, 34, 39, 41, 42, 43, 45.
- Subescala de Asertividad: Reactivos 1, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 26, 27, 33, 38.

El orden de los reactivos dentro de la prueba es aleatorio.

Éste instrumento puede ser aplicado por cualquier profesional de salud mental interesado en medir la variable asertividad.

## **Administración**

La escala multidimensional de asertividad EMA, según Flores y Díaz (2004) se puede administrar a individuos a partir de los 15 años de edad de forma individual y/o colectiva dentro de un ambiente que cumpla con las condiciones básicas de evaluación. El evaluador, en la aplicación individual, debe garantizar la confiabilidad de las respuestas proporcionada por los sujetos o población base, debe facilitar los reactivos o ítems en una hoja distinta a la ficha de respuesta y un lapicero. Si la aplicación es colectiva, se recomienda la participación de dos o más facilitadores que resguarden la individualidad de respuestas de cada sujeto perteneciente al grupo base y se debe evitar, en lo que respecta a la duración de aplicación, la comunicación verbal tanto entre facilitadores cómo entre la población aplicativa para la obtención de respuestas reales.

La instrucción que apertura el proceso de evaluación es: “A continuación, se le presenta una serie de afirmaciones las cuales usted tendrá que indicar que tan de acuerdo está con cada una de ellas o siente que se aplica a usted. Es muy importante que conteste con la mayor veracidad. El cuestionario es confidencial. Muchas gracias de antemano por su colaboración”.

Los autores del instrumento consideran de suma importancia que el objetivo de la prueba sea explicado en voz alta, junto a las instrucciones específicas. Cabe señalar que, en caso de la emersión de algunas dudas, las instrucciones han sido incluidas textualmente en el formato de respuesta. Al finalizar la prueba, el especialista debe verificar que todas las respuestas hayan sido contestadas.

El tiempo de aplicación oscila entre 20 y 30 minutos.

## **Calificación**

El rango de aplicación oscila entre 1 a 5 donde:

- 1 corresponde a Completamente en desacuerdo
- 2 corresponde a En desacuerdo
- 3 corresponde a Ni de acuerdo ni en desacuerdo



- 4 corresponde a De acuerdo
- 5 corresponde a Completamente de acuerdo

El proceso de calificación involucra los siguientes pasos:

1. Verificar que todos los reactivos han sido contestados
2. Colocar la plantilla de respuesta que corresponde al factor Asertividad Indirecta sobre la hoja de respuesta y sumar las puntuaciones que aparecen en los cuadros para la obtención de la puntuación cruda (o bruta) correspondiente a la dimensión y colocar el total en el espacio asignado en la Hoja de respuestas y Perfil.
3. Se procede igualmente con las dos dimensiones restantes.  
Nota de los autores: "Para los reactivos 15, 22 y 33, pertenecientes al factor Asertividad, la calificación se invierte correspondiendo para 5=1, 4=2, 3=3, 2=4 y 1=5 (Flores y Díaz, 2004).
4. Se procede de igual forma con las dos dimensiones restantes.
5. Se identificarán las puntuaciones crudas (bruto) en la tabla de puntuaciones T lineales (tabla A – 1, A – 2, A – 3 del manual moderno) correspondiente a la muestra general, por sexo o nivel escolar.
6. Se realizará el gráfico del perfil según las normas empleadas.
7. Se interpretan los resultados con base en los baremos respectivos e indicar si las puntuaciones que cada sujeto ha obtenido están dentro de la normalidad (es decir si caen por encima o debajo de las puntuaciones T lineales 40 y 60 respectivamente las cuáles aparecen sombreadas en el perfil). Si se tienen puntuaciones fuera de este rango, significaría que en los individuos predomina uno u otro estilo de respuesta en sus relaciones interpersonales.

### **Puntuaciones en la dimensión Asertividad Indirecta**

En caso de que la puntuación sea superior a la media, se determina que la persona o sujeto de evaluación es inhábil para poder decir o expresarse de manera abierta y directa con otras personas en diversas situaciones y con distinta gente por lo que el uso de recursos externos o medios indirectos siempre

está presente. Una puntuación por debajo de la media indica habilidad para expresarse directamente o inhabilidad para expresarse totalmente.

### **Puntuaciones en la dimensión No Asertividad**

Cuando se obtiene una puntuación por arriba de la media, se determina que los sujetos son personas inhábiles para poder expresar sus deseos, opiniones, sentimientos, etc., así que serían sujetos no asertivos. Por otro lado, puntuaciones por debajo de la media seleccionada indican que los sujetos carecen de éste tipo de dificultades.

### **Puntuaciones en la dimensión Asertividad**

Si la persona obtiene puntuaciones por encima de la media implica que el sujeto es capaz de expresar sus limitaciones, sentimientos, opiniones, etc., es decir que el sujeto es hábil socialmente. Puntuaciones por debajo de la media indicaría que tiene problemas para poder expresarse directamente durante sus relaciones interpersonales.

## **3.5 Procedimiento**

Posterior a la aprobación del proyecto de investigación, se procedió con el desarrollo del estudio. Se inició solicitando a 10 profesionales en psicología con grado de magíster y doctorado su participación en el método juicio de expertos para la valoración de cada uno de los reactivos del instrumento seleccionado bajo criterios de claridad, relevancia y coherencia. Se vaciaron los puntajes obtenidos en una hoja de cálculo y se determinó el nivel de significancia, así como el índice de validez Aiken mediante la tabla propuesta por Escurra (s.f) en su investigación Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. Posterior a ello, se elaboraron las tablas correspondientes y se describieron.

Luego se procedió a administrar la escala a los participantes que conformaron la muestra de estudio y se vaciaron los resultados al programa estadístico SPSS lo cual permitió iniciar con el proceso de evaluación estadística.

Para obtener el grado validez convergente, se tuvo que establecer la correlación de la escala total y cada una de sus dimensiones mediante el coeficiente de correlación Pearson a través de la función análisis bivariado. Así

mismo, se ejecutó el “análisis factorial” mediante la función reducción de dimensiones y factores obteniendo como resultado tres tablas de interpretación estadística y un gráfico cruzado: La primera tabla: Prueba KMO y esfericidad Bartlett; la segunda tabla: Matriz de varianzas total explicada; el gráfico de sedimentación y, finalmente, la tabla Matriz “factor rotado”.

Se utilizaron las cargas factoriales de cada reactivo obtenidas en la tabla Matriz “factor rotado” para establecer el índice de confiabilidad compuesta.

Para la baremación percentilar, se empleó la base de datos original y se analizó a través del programa estadístico SPSS mediante la descripción de frecuencia de respuesta.

Finalmente, se elaboró la discusión, las recomendaciones y las conclusiones de mis resultados finales mediante la comparación con investigaciones precedentes y sustentos teóricos fiables.

### **3.6 Métodos de análisis de datos**

Para el análisis de datos en el cumplimiento del primer objetivo, se empleó el método juicio de expertos empleando índices estadísticos medibles tales como el índice de validez de Aiken y el nivel de significancia  $p$ .

Para determinar la validez de constructo, se empleó el método convergente y el análisis factorial confirmatorio. Respecto al primer método, se utilizó el índice de correlación Pearson para la escala total y sus dimensiones. Respecto al segundo método, se creyó conveniente utilizar el índice de adecuación muestral KMO (Kaiser/Meier/Olkin), el proceso Varimax para la extracción y rotación de factores, así como la asignación de posiciones y cargas factoriales.

Para determinar la confiabilidad, se utilizó el método Coeficiente omega para la escala total y las dimensiones.

Finalmente, para el proceso de baremación, se utilizaron rangos percentilares obtenidos a partir de la frecuencia de respuesta de los participantes.

### **3.7 Aspectos éticos**

Como principal aspecto ético se situó el respeto hacia los individuos que fueron parte de éste estudio consignando, principalmente, su derecho para poder decidir, bajo su responsabilidad, si participar, o no, de todo el proceso de desarrollo de la investigación a través de un consentimiento informado preliminarmente, así como la absoluta confiabilidad de resultados. Otro aspecto ético que se consideró durante todo el proceso de investigación fue el respeto hacia los autores de las principales fuentes utilizadas durante la construcción de la base teórica de éste estudio.

## IV. RESULTADOS

### 4.1 Validez

#### 4.1.1 Validez de contenido

Tabla 2

*Validez de contenido: evaluación de claridad, relevancia y coherencia, de la escala multidimensional de asertividad*

Ítem	Claridad			Relevancia			Coherencia			V. de Aiken
	% de acuerdo	IA	Sig. (p.)	% de acuerdo	IA	Sig. (p.)	IA	PB	Sig. (p)	
4	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
16	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
18	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
20	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
23	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
24	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
25	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
28	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
29	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
32	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
35	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
36	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
37	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
40	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
44	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
2	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
3	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
5	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
6	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
9	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
10	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
13	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
30	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
31	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
34	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
39	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
41	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
42	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
43	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
45	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
1	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
7	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
8	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
11	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
12	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
14	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
15	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
17	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
19	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
21	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
22	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
26	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00

27	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
33	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00
38	100%	1,00	,001**	100%	1,00	,001**	1,00	,000	,001**	1,00

Nota: \*\*p<0,01/\*p<0,05/Datos obtenidos a partir del método juicio de expertos aplicado a 10 jueces/IA índice de acuerdos/PB prueba binominal

La tabla número 2 muestra la distribución de porcentajes de acuerdo en cuanto a la evaluación de claridad, relevancia y coherencia de los 10 jueces que participaron en el proceso de juicio de expertos, muestra además los valores del índice de acuerdos (IA), los valores de la prueba binominal (PB), el nivel de significancia p. de los reactivos y los valores del coeficiente V de Aiken totales. Se observa un porcentaje de acuerdos de expertos del 100% correspondiente a un índice IA y PB de 1.00 y 0,000 respectivamente, un nivel de significancia p de 0,000\*\*(muy significativo) y valores V de Aiken de 1,00 en los 45 reactivos que fueron sometidos a evaluación.

#### 4.1.2 Validez de constructo

Tabla 3

*Validez de constructo a través del método convergente o dominio total de la escala multidimensional de asertividad*

Dimensión	Correlación Pearson	Sig. (bilateral)	N
Escala total	1	-	365
Asertividad indirecta	,670**	,000	365
No asertividad	,619**	,000	365
Asertividad	,555**	,000	365

Nota: \*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)\*\*p<0,01/\*p<0,05

La tabla número 3 muestra el índice de correlación que existe entre las dimensiones y la escala total. Se observan puntajes de correlación que oscilan dentro de un rango de validez promedio, siendo el puntaje más bajo el alcanzado por la dimensión Asertividad, con un valor de 0,555\*\* específicamente, a diferencia de la dimensión Asertividad Indirecta, cuyo índice de correlación alcanzó un valor de 0,670\*\*, y la dimensión No asertividad, que alcanzó un valor de 0,619. Estos resultados demuestran que existe una relación aceptable entre las dimensiones y la escala total y que estadísticamente, son significativas.

Tabla 4

*Prueba de esfericidad KMO y Bartlett de la escala multidimensional de asertividad*

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,853
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	3841,475
	Gl	990
	Sig.	,000

Nota: Datos obtenidos a partir del análisis de reducción de dimensiones

La tabla número 4 muestra los resultados de la prueba de esfericidad KMO y Bartlett como primera parte del análisis factorial. En cuanto a la medida del índice KMO para la adecuación de muestreo, se obtuvo un puntaje de 0,853; para la prueba de esfericidad, un puntaje de 3841,475 y, para la evaluación del nivel de significancia, un puntaje de 0,000. Estos valores indican que el análisis factorial es una alternativa viable para el estudio del instrumento.

Tabla 5

*Varianza total explicada de la escala multidimensional de asertividad*

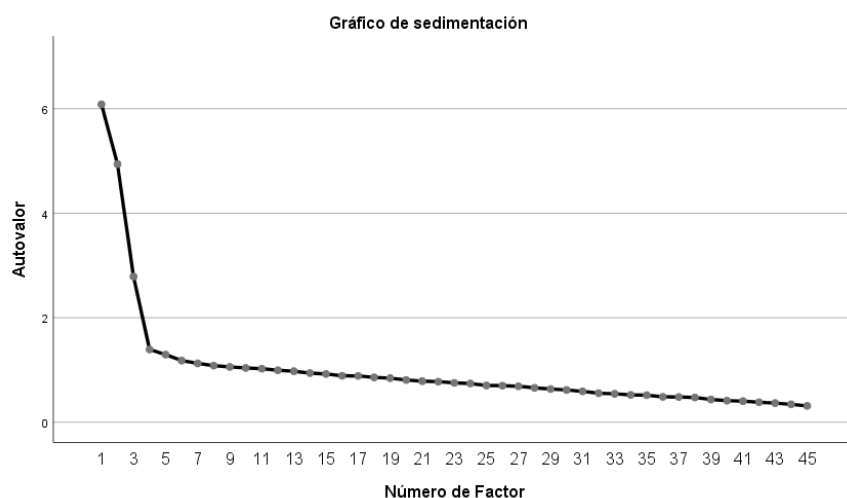
Factor	Varianza total explicada								
	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6,083	13,519	13,519	5,412	12,026	12,026	5,152	11,450	11,450
2	4,939	10,976	24,495	4,223	9,385	21,411	4,221	9,379	20,829
3	2,786	6,192	30,687	1,970	4,378	25,789	2,232	4,961	25,789
4	1,392	3,093	33,780						

Nota: Resultaos obtenidos a partir de método de extracción: máxima verosimilitud.

La tabla número 5 muestra los valores de varianza total producto del análisis factorial del grupo de datos recolectados. Se evidencia una estructura factorial de 3 componentes lo que explica el 25,789% de la varianza total de respuestas.

Gráfico 1

*Gráfico de sedimentación de la escala multidimensional de asertividad*



Nota: Gráfico extraído del análisis factorial de la escala multidimensional de asertividad

El gráfico número 1 muestra las magnitudes de los autovalores y el número de factores totales pudiéndose evidenciar una composición total de 3 dimensiones como resultado.

Tabla 6

*Matriz factor rotado de la escala multidimensional de asertividad*

	Factor		
	1	2	3
ITEM37	,644		
ITEM29	,625		
ITEM35	,621		
ITEM24	,603		
ITEM25	,585		
ITEM36	,582		
ITEM18	,580		
ITEM28	,578		
ITEM44	,572		
ITEM4	,563		
ITEM23	,559		
ITEM16	,551		
ITEM20	,541		
ITEM40	,538		
ITEM32	,534		
ITEM33		,587	
ITEM1		,576	
ITEM17		,553	
ITEM19		,553	
ITEM15		,552	
ITEM26		,551	
ITEM22		,544	
ITEM21		,534	
ITEM38		,522	
ITEM11		,521	



ITEM8	,515	
ITEM14	,512	
ITEM27	,479	
ITEM7	,461	
ITEM12	,435	
ITEM10		,473
ITEM43		,416
ITEM30		,410
ITEM6		,410
ITEM39		,388
ITEM31		,381
ITEM9		,381
ITEM2		,380
ITEM5		,353
ITEM34		,343
ITEM45		,338
ITEM13		,321
ITEM41		,310
ITEM3		,300

Nota: Método de extracción: máxima verosimilitud.

Nota: Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

La tabla número 6 muestra la “matriz factor rotado” del análisis por factores ejecutados en este estudio. La tabla pone en evidencia 3 agrupaciones factoriales, cada una conformada por un total de 15 reactivos a excepción de factor 3. Las cargas factoriales oscilan entre 0,644 como valor máximo y 0,300 como valor mínimo. El ítem número 42 fue suprimido ya que alcanzó valores inferiores a 0,300, siendo de 0,284

## 4.2 Confiabilidad

### 4.2.1 Confiabilidad compuesta

Tabla 7

*Confiabilidad compuesta a través del método coeficiente omega de Mc Donald de la escala multidimensional de asertividad*

Dimensión	$\Sigma$ Carga factorial	$\Sigma$ Var. Error	Confiabilidad compuesta
Escala total	21,775	32,823	,935
Asertividad Indirecta	8,676	9,966	,883
Asertividad	7,895	10,820	,852
No asertividad	5,204	12,036	,692

Nota: Confiabilidad compuesta obtenida a través del método omega

La tabla número 7 muestra los coeficientes de confiabilidad compuesta obtenidos a través del método Omega. El índice de confiabilidad compuesta de la escala total fue de 0,935 respectivamente, 0,883 para la dimensión Asertividad Indirecta; 0,852 para la dimensión Asertividad y 0,692 para a dimensión No asertividad. Estos

valores son muy significativos, no obstante, se evidencia que la dimensión No asertividad posee el índice de confiabilidad compuesta más bajo de los tres factores.

### 4.3 Baremos percentilares

Tabla 8

#### *Baremos percentilares de la escala multidimensional de asertividad*

Rangos percentilares				
Percentiles	ASERTIVIDAD	ASERTIVIDAD INDIRECTA	NO ASERTIVIDAD	
1	15	15	15	BAJO
5	23	15	20	
10	36	15	32	
15	63	15	34	
20	65	15	35	
25	66	15	36	
30	66	15	36	MEDIO
35	67	15	37	
40	68	15	37	
45	68	20	38	
50	69	21	38	
55	69	21	38	
60	70	22	39	
65	71	23	40	
70	75	23	41	
75	75	23	42	ALTO
80	75	24	45	
85	75	25	45	
90	75	25	45	
95	75	26	64	
99	75	65	72	
Estadísticos				
Media	64,7836	20,5562	39,4685	
Mediana	69,0000	21,0000	38,0000	
Desv.	15,01829	7,61507	9,98280	
Varianza	225,549	57,989	99,656	
Mínimo	14,00	15,00	15,00	
Máximo	75,00	72,00	72,00	

Nota: Normas percentilares obtenidas a través del análisis de frecuencia del programa SPSS

La tabla número 8 muestra los valores estadísticos y la baremación percentilar de la escala multidimensional de asertividad en una muestra de 365 estudiantes pertenecientes a instituciones estatales de Piura. Se han considerado tres categorías para la interpretación de resultados: alto, medio y bajo, que pertenecen a los rangos de puntuación 75 – 99; 30 – 70 y 1 – 25 respectivamente.

## V. DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como propósito determinar la evidencia de los procesos psicométricos de la escala multidimensional de asertividad EMA de Flores y Díaz en estudiantes de secundaria pertenecientes al distrito Piura. Conforme a ello, se obtuvieron valores significativos en cuanto a validez, confiabilidad y estandarización que son puestos a discusión en las líneas posteriores.

En cuanto al primer objetivo que cita “determinar la validez de contenido a través del método juicio de expertos” se obtuvo el siguiente resultado: la evaluación de los ítems concluyó con un porcentaje de acuerdos del 100% en cuanto a los criterios de claridad, relevancia y coherencia de los 45 reactivos analizados. En función a este porcentaje, se estableció un índice de acuerdos IA de 1,00, un valor PB de 0,000, un nivel de significancia p. de 0,001\*\* (correlación significativa en el nivel  $p < 0,01$ ) y un índice de validez Aiken de 1.00 para todos los elementos. Estos puntajes otorgan al investigador como referencia que la valoración otorgada por los jueces hacia los reactivos de la escala multidimensional de asertividad es positiva pues estarían cumpliendo con las condiciones básicas de construcción establecidas para medir significativamente la variable de estudio. Es posible corroborar esta información por lo postulado por Aiken quien refiere que el grado de validez de un reactivo está sujeto al grado de correlación de respuestas positivas que otorgan los especialistas involucrados en el proceso de evaluación y que mientras más alto sea el índice, mayor será el grado de aprobación del reactivo (Ato, Benavente y López, citados en Escobar, 2008). Se ajusta, además, a lo propuesto por Hyrkäs et al. (2003) quienes afirman que un aproximado de diez expertos tienen la facultad de poder brindar una estimación confiable de validez de contenido de un instrumento. En cuanto al nivel de significancia p. o p. valor, Spínola (s.f.) menciona que, si éste puntaje es menor a 0,05 o 0,01, el reactivo es estadísticamente significativo. Finalmente, para la interpretación del coeficiente V de Aiken, Ecurra (1980) menciona que, si un reactivo obtiene un valor cercano a la unidad numérica, tendrá mayor validez de contenido, pues sería posible contrastarlo estadísticamente con otros métodos de medición

significativos, tales como es análisis binominal, entre otros. Esta información permite corroborar que la manera en cómo han sido redactados los ítems a nivel sintáctico y semántico es la adecuada para medir la variable de estudio y sus dimensiones pues son fáciles de comprender, carecen de ambigüedad, evalúan aspectos muy puntuales del constructo y tienen relación con el propósito del instrumento. Bajo lo señalado, se concluye entonces que la escala multidimensional de asertividad, a nivel de contenido, es válida.

En cuanto al segundo objetivo que cita “determinar la validez de constructo a través del método convergente” se obtuvo el siguiente resultado: la primera dimensión del instrumento, Asertividad indirecta, alcanzó una puntuación de 0,670\*\*, puntaje similar al alcanzado por la segunda dimensión, No asertividad, cuyo índice de correlación fue de 0,619\*\*. En cuanto a la tercera dimensión, Asertividad directa, el puntaje alcanzado fue de 0,555\*\*, siendo la puntuación más baja de las tres dimensiones. Estos datos evidencian que las dimensiones se correlacionan con la estructura global del instrumento, y que, estadísticamente, los constructos son significativos. Es posible corroborar esta información con lo propuesto por Luján y Cardona (2015) quienes mencionan que el valor apropiado para establecer que un instrumento posee un desempeño psicométrico adecuado y por ende afirmar que hay validez de constructo es de 0,550 para el coeficiente de correlación Pearson. Tomando como punto de referencia los valores obtenidos y la postura señalada con anterioridad, se explica que la relación entre dimensiones y la escala total es aceptable debido que la correlación entre factores es positiva y estadísticamente significativa. Asimismo, se puede asociar el bajo puntaje de correlación de la dimensión Asertividad con la escala a causas de aleatoriedad de respuesta o a la inestabilidad en los patrones reconocidos durante el análisis estadístico. No obstante, pese a lo señalado, se asume que el instrumento continúa siendo válido a nivel de constructo.

En lo que concierne al tercer objetivo que cita “determinar la validez de constructo a través del método análisis factorial” se obtuvo el siguiente resultado: se alcanzó un índice de medida KMO para la adecuación del muestreo de 0,853, así como un puntaje de 3841,475 en lo que respecta a la prueba de esfericidad

de Bartlett. Consecuente a estos resultados, acorde a la matriz de varianza total explicada, se observó que un total de 3 elementos explican el 25,789% de la varianza total de respuestas. Estas magnitudes de autovalor también son observadas en el gráfico de sedimentación resultante. Finalmente, se obtuvieron tres agrupaciones factoriales, las dos primeras constituidas por quince variables y la tercera por 14, siendo eliminado el reactivo número 42. La tendencia de respuesta de cada reactivo fue representada a través de cargas factoriales, cuyos valores oscilaron entre 0,644 como valor máximo y 0,300 como valor mínimo. Estos resultados permiten al investigador interpretar lo siguiente: los puntajes de índice de medida KMO y Bartlett evidencian la pertinencia de ejecutar un proceso de factorización o el análisis de los componentes principales del instrumento en cuestión. La obtención de tres componentes que explican el porcentaje total de varianza de respuestas fundamentan las tres agrupaciones de componentes factoriales obtenidas posteriores al proceso de análisis. El contraste de la estructura factorial con la estructura del instrumento creado por Flores y Diaz, es muy similar, por ende, se corrobora la correlación de la teoría propuesta por los autores con el análisis estadístico del instrumento. Es posible sustentar esta información a través de los siguientes postulados: Prado (s.f.) menciona que los valores pequeños en el estudio del índice KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett, demuestran que no es pertinente la ejecución del análisis factorial del instrumento dado que no existirían correlaciones significativas entre las variables. El mismo autor menciona, además, que el total de factores que explican la varianza total del instrumento predispone la agrupación factorial obtenida al finalizar el análisis, por ende, se obtuvo un total de 3 grupos factoriales. Complementando esta información, Martínez (2012) sustenta también que el valor mínimo que representa una carga factorial significativa en el análisis de componentes es de 0,30. Como se puede observar, la escala multidimensional de asertividad puede ser sometida, a un análisis de componentes principales esperando resultados favorables, lo que le otorga más impacto y sustento a nivel estadístico. La semejanza de las agrupaciones factoriales con la agrupación dimensional teórica, y el aceptable nivel de cargas factoriales de los 44 reactivos resultantes, establecen una estructura sólida que permite al investigador obtener resultados mucho más cercanos posteriores al

proceso de medición. Bajo lo señalado, se atribuye que el instrumento de estudio posee validez a nivel de constructo.

En cuanto al cuarto objetivo que cita “determinar la confiabilidad compuesta a través del método Coeficiente Omega” se obtuvieron los siguientes resultados: la escala global obtuvo un puntaje de 0,935. En cuanto a las dimensiones del instrumento, el primero factor, Asertividad Indirecta, alcanzó una puntuación de 0,883, similar al puntaje obtenido por el factor Asertividad, que fue de 0,852. La dimensión No asertividad alcanzó un puntaje de 0,692, siendo el índice de confiabilidad más bajo de las tres dimensiones. Se interpreta que estos valores demuestran la consistencia del instrumento de acuerdo en la varianza de respuestas de los 365 participantes que conformaron la muestra. Estos resultados discrepan con la investigación de Pariona (2017), quien obtuvo puntajes de confiabilidad muy por debajo de lo aceptable. Asimismo, estos resultados discrepan de los obtenidos por Asto (2015), Segura (2013) y Torres (2012) quienes obtuvieron altos puntajes de confiabilidad en la dimensión No asertividad, más no en la dimensión Asertividad, la cual fue baja. Es posible corroborar estos resultados con la propuesta de Katz (2006) quien afirmó que un valor aceptable de fiabilidad compuesta debe ser superior a una puntuación de 0,65. Cómo es posible observar, la variabilidad de respuesta y las secuencias coherentes de puntuación de las dimensiones de Asertividad indirecta y Asertividad, fluctúan dentro de un parámetro de versatilidad muy reducido por lo que queda demostrada su consistencia. Es probable que estos resultados discrepen con los puntajes obtenidos a partir de investigaciones previas por los métodos de análisis utilizados en este estudio, siendo reemplazado el método Alfa de Cronbach y Mitades partidas por el método Coeficiente Omega. En cuanto a la dimensión No Asertividad, si bien es cierto que alcanzó un grado de confiabilidad aceptable, la consistencia de respuestas dependerá, probablemente, de qué tanta sinceridad y compromiso otorgue un individuo a la resolución de la escala. Cabe la posibilidad de que, en una próxima aplicación del instrumento, las respuestas brindadas por los individuos se encuentren dentro del rango de calificación similar al que otorgaron en un inicio. De acuerdo con esta información, es posible concluir que el instrumento es confiable.

En cuanto al quinto y último objetivo que cita “elaborar los baremos percentilares de la escala multidimensional de asertividad” se determinó lo siguiente: en vista de que la escala dimensional de asertividad no evalúa el grado de asertividad que presenta un individuo, sino más bien el tipo de asertividad que desarrolla este, se elaboraron normas percentilares independientes para cada dimensión. Se establecieron tres niveles de respuesta: Alto, medio y bajo acorde a un rango de respuesta de 1 – 25; 30 – 70 y 75 – 99; los cuáles serán asignados conforme al puntaje que se obtenga de la sumatoria de reactivos de cada dimensión. La interpretación que otorga el investigador a la calificación final del instrumento se ajusta a lo propuesto por los autores originales del instrumento quienes mencionan que, a mayor puntaje en una dimensión, mayor tendencia a desarrollar ese tipo de asertividad y, por ende, menor puntaje en las otras dimensiones. No obstante, pese a la discrepancia de puntajes en los tres niveles, es conveniente extender la revisión de algunos elementos contextuales o estructurales que pudieron ocasionar ésta situación, tales como las características de la población o los propios reactivos. Es probable que los participantes, por brindar una impresión positiva de sí mismos, hayan alterado sus puntajes de respuestas, por lo que sería prudente seleccionar una población con un mayor rango de edad y otorgar las pautas correspondientes de evaluación que enfatizan el hecho de que no existen respuestas correctas e incorrectas y que no obtendrán ninguna calificación al finalizar para aumentar el grado de sinceridad de los participantes.

El consenso de toda esta información permite concluir que la escala multidimensional de asertividad de los autores Flores y Díaz, cuenta con los criterios de validez, confiabilidad y estandarización suficientes para poder ser aplicados a la población seleccionada y obtener resultados certeros permitiendo una medición e interpretación mucho más realista y exacta de los resultados.

## VI. CONCLUSIONES

- La escala multidimensional de asertividad de Flores y Díaz cumple con los criterios de validez, confiabilidad y estandarización adecuados para poder ser aplicada sobre la población seleccionada.
- Respecto al primer objetivo, el instrumento acredita un adecuado índice de validez de contenido que se demuestra en la calificación positiva otorgada por los jueces que participaron el proceso de juicio de expertos en cuanto a claridad, relevancia y coherencia de los 45 reactivos, en la puntuación del nivel de significancia  $p$ ., cuyo valor fue relativo a  $0,001^{**}$ , y en el puntaje del coeficiente  $V$  de Aiken, que alcanzó un índice de 1,00. Estos resultados señalan que la composición sintáctica y semántica de los reactivos permite evaluar aspectos muy puntuales de la variable de estudio por su fácil comprensión y carencia de ambigüedades.
- Respecto al segundo objetivo, el instrumento evidencia un grado de validez convergente aceptable que se corrobora mediante los puntajes de correlación Pearson superiores a 0,55 obtenidos del análisis bivariado de las tres dimensiones en función a la escala total, correspondiéndole 0.670 y 0.619 a la dimensión Asertividad indirecta y No asertividad respectivamente, y 0.555, puntaje más bajo, a la dimensión Asertividad directa. Estos resultados señalan que las dimensiones se correlacionan entre sí y miden características similares de la variable de estudio.
- Respecto al tercer objetivo, se obtuvo una medida KMO para la adecuación de muestreo de 0,853 y un puntaje de 3841,475 en la prueba de esfericidad Bartlett. Asimismo, se obtuvo un porcentaje de varianza total explicada de 25,789 y tres agrupaciones factoriales de 15 elementos a excepción del tercer factor, quedando eliminado el reactivo 42 cuya correlación fue mínima. Esta información señala que el análisis de componentes principales es una alternativa viable para analizar el instrumento de estudio y que su estructura estadística es semejante a la estructura teórica del instrumento original.
- En cuanto al cuarto objetivo, el instrumento acredita un grado de confiabilidad compuesta aceptable que se corrobora a través del



coeficiente omega de las tres dimensiones los cuales fueron superiores a 0,650, correspondiéndole un puntaje de 0,883 y 0,852 a la dimensión Asertividad Indirecta y Asertividad respectivamente y 0,692, puntaje más bajo, a la dimensión No asertividad. Estos resultados indican que las posibles respuestas otorgadas por los participantes serán consistentes y duraderas en el tiempo, con un grado de variabilidad mínima.

- Finalmente, los baremos percentilares han sido diseñados teniendo como referencia tres niveles de clasificación: alto, medio y bajo.

## VII. RECOMENDACIONES

- Se sugiere ampliar el análisis de los criterios psicométricos de ésta investigación considerando alternativas como el análisis de la validez de criterio mediante el método ítem-test, el análisis de la confiabilidad a través del método test-retest o mitades partidas, o el análisis de la validez concurrente, ya que esto otorgará mayor soporte estadístico al instrumento.
- Se sugiere ampliar este estudio mediante una investigación que permita obtener clasificaciones más detalladas en lo que concierne al establecimiento de baremos o normas percentilares considerando criterios tales como sexo, edad y nivel socioeconómico, a fin de que la interpretación de resultados sea mucho más precisa y se ajuste a los componentes característicos de cada individuo.
- Se sugiere que, en una investigación próxima, las consignas sean dadas de manera mucho más claras, evitando que los participantes muestren una impresión positiva de sí mismo y los resultados que se obtengan sean, en la medida que se pueda, más confiables, reales y precisos.
- Es probable algunos bajos puntajes durante el análisis del instrumento, así como la eliminación de un reactivo del instrumento tras haber finalizado el análisis estadístico, se deba a la homogeneidad de la población seleccionada, por lo que se sugiere, para un próximo estudio, optar por trabajar con una población con características más heterogéneas que permita obtener respuestas que faciliten y viabilicen el análisis estadístico del instrumento.

## REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima, Lima, Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Alberti, R. & Emmons, M. (1974). *Your Perfect right: A guide to assertive behavior*. San Luis Obispo, CA, EE.UU.: Impact.
- Asto, I. (2015). *Propiedades psicométricas de la escala multidimensional de asertividad (EMA) para adolescentes en la provincia de Trujillo*. Revista de Investigación de Estudiantes de psicología "JANG", I (1).
- Ato, M., Benavente, A., y López, J. J. (2006) citado por Hyrkäs. *Análisis comparativo de tres enfoques para evaluar el acuerdo entre observadores*. Psicothema, 18(3), 638 – 645.
- Bandura, A. (1969) *Principles of behavior modification*. New York, NY, EE.UU.: Holt Rinchart and Winston.
- Bishop, S. (2000). *Desarrolle su asertividad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Caballero, L. (2015). *Propiedades psicométricas de la escala multidimensional de asertividad (EMA) en estudiantes de la institución educativa Santa Rosa de Trujillo*. Revista de investigación de estudiantes de psicología "JANG".
- Caballo, V. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia, España: Promolibro.
- Canstayer, O. (1996). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao, España: Desclée de Brower.
- Centros de emergencia mujer (2017) *Boletín estadístico de casos que fueron denunciados por violencia*. Piura: Perú

- Correo (2017) *INEI: Existe mayor discriminación en zonas urbanas*. Piura: Perú.  
Recuperado de <https://diariocorreo.pe/peru/existe-mayor-discriminacion-en-zonas-urbanas-738604/>
- Cueva, S. (2015). *Artículo científico. Propiedades psicométricas de la escala multidimensional de asertividad en estudiantes de La ciudad de Cajamarca*. Trujillo: Perú.
- Davidson, A., Jaccard, J., Triandis, H., Morales, M. & Díaz, R. (1976). *Cross Cultural model testing: Toward a solution of the etic-emic dilemma*. *International Journal of Psychology*, 11, 1-13.
- Escurre, L. (1980) *Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú
- Falen, J. (2017) *Uno de cada tres peruanos ha sufrido discriminación en el país*. El comercio: Ministerio de Cultura. Recuperado de: <http://elcomercio.pe/peru/tres-peruanos-sufrio-discriminacion-noticia-507816-noticia/?ref=ecr>
- Flores, G. M. (1994). *Asertividad: conceptualización, medición y su relación con otras variables*. Tesis para obtener el grado de doctor en psicología social. México: Universidad nacional autónoma de México.
- Flores, G. M., Díaz, R. & Rivera, A. (1987). *MERA: Una medida de rasgos asertivos para la cultura mexicana*. *Revista Mexicana de Psicología*, 4(1), 29-35.
- Flores, M., & Díaz, R. (2004). *EMA Escala multidimensional de Asertividad*. (L. Blanca, & I. Arciniega, Edits.) México D.F., México: El Manual Moderno.
- Furnham, A. (1979) *Assertiveness in three cultures. Multidimensionality and cultural differences*. *Journal of Clinical Psychology*, 35 (3), 522-527
- Grismero, G. (2000). *Manual de habilidades sociales*. Madrid. España: TEA Ediciones.

- Gutiérrez, K. (2012) *Propiedades Psicométricas de la Escala Multidimensional de Asertividad en Escolares de la Provincia de Otuzco*. Tesis de Pre-Grado. Universidad Cesar Vallejo, Trujillo-Perú.
- Hernández, R. (2010). *Educación. Metodología de la investigación*. México: The Mc. Graw-Hill Companies Inc.
- Hyrkäs, K., Appelqvist, K. & Oksa, L. (2003). *Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel*. International Journal of nursing studies, 40 (6), 619 -625.
- Instituto nacional de estadística e informática. (2019) *Estadísticas de seguridad ciudadana*. Recuperado de: [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin\\_seguridad\\_may\\_oct2019.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin_seguridad_may_oct2019.pdf)
- Instituto nacional de estadística e informática (2017) *INEI: Existe mayor discriminación en zonas urbanas*. Recuperado de: <https://diariocorreo.pe/peru/existe-mayor-discriminacion-en-zonas-urbanas-738604/?ref=dcr>
- Jakubowski, P. & Lange, S. (1978). *The assertive option Your rights and responsabilites*. EE.UU.: Research Press Company.
- Katz, L. (2006) Coeficiente omega. *Métodos alternativos para la determinación de confiabilidad*. SciELO.
- Landeau, R. (2007) *Elaboración de trabajos de investigación* 1ª Ed. Editorial Alfa Venezuela.
- Lazarus, A. (1973). *On assetive behavior: A bief note*. Behavior therapy, 4, 697-699.
- La Hora (2018) *Existen más de 300 casos de bullying en colegios de Piura*. Piura: Perú. Recuperado de: <https://lahora.pe/existen-mas-de-300-casos-de-bullying-en-colegios-de-piura-jo/>
- López, E. (2012). *Metodología de la investigación*. Estado de México, México: Red Tercer Milenio.

- Luján, J y Cardona, J. (2015) *Construcción y validación de escalas de medición en salud: revisión de propiedades psicométricas*. ISSN 1698-9465  
Recuperado de: <http://imedpub.com>
- Martínez, S. (2018). *Tesis para obtener el grado de licenciada en psicología. Propiedades Psicométricas de la Escala Multidimensional de Asertividad en estudiantes de la Provincia de Sechura*. Trujillo: Perú.
- Martínez, B. (2012) *Linking Dating Violence, Peer Violence, and Suicidal. American Journal of Preventive Medicine Behaviors Among High-Risk Youth*, 34(1), 30-38. Doi: 10.1016/j.amepre.2007.09.020
- Mata, H. (1997). *Educación. Metodología de la investigación*. México: The McGraw-Hill Companies Inc.
- Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables (2019) *Boletín estadístico. Noviembre 2019. Casos atendidos a personas afectadas por hechos de violencia contra las mujeres, los integrantes del grupo familiar y personas afectadas por violencia sexual en los CEM a nivel nacional niños, niñas y adolescentes*. Periodo: Enero – noviembre 2019
- Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables (2018) *Boletín estadístico. Casos atendidos a personas afectadas por hechos de violencia contra las mujeres, los integrantes del grupo familiar y personas afectadas por violencia sexual en los CEM a nivel nacional niños, niñas y adolescentes*. Periodo: 2018
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017) *Técnicas de muestreo sobre una población a estudio*. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232, 2017.
- Pariona, K. (2017). *Tesis para obtener el título profesional de licenciada en psicología. Propiedades psicométricas de la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) en adolescentes de dos instituciones públicas de San Juan de Lurigancho*. Lima: Perú.
- Prado, A (s.f.) *Guía para el análisis de datos SPSS*. Recuperado de: <http://halweb.uc3m.es/esp/Personal/personas/jmmarin/esp/GuiaSPSS/20factor.pdf>

Programa nacional de violencia contra la violencia familiar y sexual (2017) *Casos atendidos a personas afectadas por hechos de violencia contra las mujeres, los integrantes del grupo familiar y personas afectadas por violencia sexual en los CEM a nivel nacional población total. Periodo: Enero – diciembre 2017*  
Lima: Perú

Programa nacional de violencia contra la violencia familiar y sexual (2017) *Casos atendidos por violencia familiar y sexual en los CEM a nivel nacional población total. Periodo: Enero – diciembre 2016* Lima: Perú

Santrock, J. (2003). *Psicología del Desarrollo en la Adolescencia*. España: McGraw Hill Companies Inc.

Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo: El ciclo vital*. España: S.A. McGraw-Hill Interamericana de España.

Santrock, J. (2007). *A Topical Approach to Human Life-span Development* (3rd ed.). St. Louis, MO: McGraw-Hill

Sausa, M. (2017) *Violencia escolar en Perú a en aumento: En 2017 hubo 5,591 denuncias [Informe]* Recuperado de: <https://peru21.pe/peru/violencia-escolar-peru-aumento-2017-hubo-5-591-denuncias-informe-398961-noticia/>

Segura, D. (2013). *Propiedades Psicométricas de la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) en estudiantes de Secundaria del Distrito de Paiján*. Tesis de Pre-Grado. Universidad Cesar Vallejo. Trujillo- Perú.

SiSeVe (2019) *Contra la violencia escolar. Estadísticas: Números de casos reportados en el SíSeVe a nivel nacional*. Recuperado de: <http://www.siseve.pe/web/>

Spínola, M. (s.f.). *Prueba de hipótesis estadística*. Recuperado de [http://www.ucipfg.com/Repositorio/MGAP/MGAP-05/BLOQUE-ACADEMICO/Unidad-2/obligatorias/Clase\\_05\\_\(Estadistica\\_Inferencial\\_Prueba\\_de\\_hipotesis\).pdf](http://www.ucipfg.com/Repositorio/MGAP/MGAP-05/BLOQUE-ACADEMICO/Unidad-2/obligatorias/Clase_05_(Estadistica_Inferencial_Prueba_de_hipotesis).pdf)

- Tamayo, M. (2012). *Metodología de la investigación*. Estado de México, México: Red Tercer Milenio.
- Timaná, L. (2019) *La región Piura entre las ciudades con más índice de violencia*. NoticiasPiura3.0 Recuperado de: <https://noticiapiura30.com/2019/08/la-region-piura-entre-las-ciudades-con-mas-indice-de-violencia/>
- Torres, G. (2012). *Propiedades psicométricas de la Escala Multidimensional de Asertividad en adolescentes varones en Trujillo*. Tesis de Pre-grado. Universidad Cesar Vallejo. Trujillo: Perú
- Wolpe, J. (1969). *Basic principles and practices of Behavior Therapy of neuroses*. American Journal of Psychiatry, 125, 1242-1247.



## ANEXOS

### ANEXO 01: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE						
Asertividad						
DEFINICIÓN CONCEPTUAL						
Habilidad verbal para expresar sentimientos positivos y negativos, así como la defensa de los derechos, manejo de la crítica positiva y negativa, respetándose asimismo y a los demás en un contexto sociocultural determinado (Flores y Díaz, 2004).						
DEFINICIÓN OPERACIONAL						
La variable de estudio se medirá a través de la escala multidimensional EMA elaborada por Flores y Díaz-Loving que conta de 45 reactivos y tres dimensiones.						
DIMENSIÓN	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	OBJETIVO DIMENSIONAL	INDICADOR	N°	%	ÍTEM
<b>ASERTIVIDAD INDIRECTA</b>	Inhabilidad que presenta el sujeto para poder tener enfrentamientos directos. Es la dificultad que tiene el individuo para poder expresarse abierta y libremente, teniendo la necesidad de utilizar recursos externos como cartas, llamadas telefónicas u otro tipo de medios.	Medir comportamientos asociados a la dimensión asertividad indirecta	<b>Comunicación indirecta</b>	<b>9</b>	<b>20%</b>	20. Expreso con mayor facilidad mi desagrado por teléfono que personalmente.
						23. Puedo expresar mi amor fácilmente por medio de una carta que personalmente.
						28. Puedo expresar mi cariño con mayor facilidad por medio de tarjetas o cartas que personalmente.
						32. Es más fácil rehusarme ir a un lugar al que no deseo ir, por teléfono que personalmente.
						35. Me es más fácil decir que no deseo ir a una fiesta, por teléfono que personalmente.
						36. Puedo expresar mis sentimientos más fácilmente por teléfono que personalmente.
						40. Prefiero decirle a alguien sobre lo que deseo en la vida, por escrito que personalmente.
						44. Me es más fácil expresar mi opinión por medio de una carta que personalmente.
						25. Prefiero decirle a alguien que deseo estar solo (a), por teléfono que personalmente.

			<b>Enfrentamientos indirectos</b>	1	2%	24. Puedo decirles a las personas que actúan injustamente, más fácil por teléfono que personalmente.
			<b>Crítica indirecta</b>	2	4%	4. Me es más fácil decirle a alguien que acepto su crítica a mi persona, por teléfono que personalmente 37. Puedo admitir que cometí un error, con mayor facilidad por teléfono que personalmente.
			<b>Valoración indirecta de logros</b>	1	2%	29. Me es más fácil hacer un cumplido, por medio de una tarjeta o carta que personalmente.
			<b>Peticiones impersonales</b>	2	4%	16. Me es más fácil pedir que me devuelvan las cosas que he prestado, por teléfono que personalmente 18. Me es más fácil pedir prestado algo, por teléfono que personalmente.
<b>NO ASERTIVIDAD</b>	Inhabilidad para expresar sus pensamientos de manera directa o indirecta. Incapacidad para poder manejar la crítica.	Medir comportamientos asociados a la dimensión no asertividad	<b>No comunicación</b>	7	16%	2. No soy capaz de expresar abiertamente lo que realmente pienso.
						3. Me cuesta trabajo expresar lo que pienso en presencia de otros.
						5. Me es difícil expresar mis deseos.
						6. Me es difícil expresar abiertamente mis sentimientos.
						10. No soy capaz de expresar abiertamente lo que deseo.
						42. Me cuesta trabajo decirles a otros lo que me molesta.
						43. Me da pena preguntar cuando tengo dudas.
			<b>Insociabilidad</b>	4	9%	9. Me cuesta trabajo hacer nuevos (as) amigos (as).
						13. Cuando conozco a una persona, usualmente tengo poco que decirle.
						31. Me es difícil iniciar una conversación.
			<b>Incapacidad para manejar la crítica</b>	4	9%	45. Me es difícil empezar una relación con personas que acabo de conocer
						30. Es difícil admitir que estoy equivocado (a).
						34. Me da pena participar en las pláticas por temor a la opinión de los demás. 39. Me da pena hablar frente a un grupo por temor a la crítica.

						41. Me es difícil culparme cuando tengo la culpa.
<b>ASERTIVIDAD</b>	Habilidad que subyace de individuo para poder expresar sus limitaciones, deseos, sentimientos, etc., durante su interacción con otras personas, así como la capacidad para afrontar y manejar la crítica externa.	Medir comportamientos asociados a la dimensión asertividad	<b>Comunicación directa</b>	2	4%	8. Cuando discuto con una persona acerca del lugar donde vamos a comer, yo expreso mi preferencia
						21. Expreso amor y afecto a la gente que quiero
			<b>Defensa de derechos</b>	2	4%	15. Cuando me doy cuenta de que me están cobrando de más, no digo nada
						7. Puedo decirle a alguien que actuó de manera injusta
			<b>Manejo de la crítica</b>	5	11%	33. Encuentro difícil admitir que estoy equivocado.
						17. Me es fácil aceptar una crítica
						38. Acepto sin temor una crítica
						1. Puedo reconocer públicamente que cometí un error.
						22. Me molesta que me digan los errores que he cometido
			<b>Manifestación y recepción de halagos</b>	2	4%	11. Puedo agradecer un halago hecho acerca de mi apariencia personal.
						26. Platico abiertamente con una persona las críticas hechas a mi conducta.
			<b>Elaboración de peticiones</b>	4	9%	14. Solicito ayuda cuando la necesito
						19. Puedo pedir favores
			12. Si tengo alguna duda, pido que se me aclare			
			27. Puedo pedir que me enseñen como hacer algo que no sé cómo realizar.			
			<b>45</b>	<b>100%</b>		

## ANEXO 02: INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### Cuestionario de la Escala Multidimensional de Aertividad (E.M.A)

#### EMA

#### INSTRUCCIONES:

A continuación, hay una lista de afirmaciones. Anote en la hoja de respuestas el número correspondiente al grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Hay 5 respuestas posibles:

**1= Completamente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4= De acuerdo y 5= Completamente de acuerdo.**  
**Por favor conteste sinceramente. Gracias.**

1. Puedo reconocer públicamente que cometí un error.
2. No soy capaz de expresar abiertamente lo que realmente pienso.
3. Me cuesta trabajo expresar lo que pienso en presencia de otros.
4. Me es más fácil decirle a alguien que acepto su crítica a mi persona, por teléfono que personalmente.
5. Me es difícil expresar mis deseos.
6. Me es difícil expresar abiertamente mis sentimientos.
7. Puedo decirle a alguien directamente que actuó de manera injusta.
8. Cuando discuto con una persona acerca del lugar donde vamos a comer, yo expreso mi preferencia.
9. Me cuesta trabajo hacer nuevos (as) amigos (as).
10. No soy capaz de expresar abiertamente lo que deseo.
11. Puedo agradecer un halago hecho acerca de mi apariencia personal.
12. Si tengo alguna duda, pido que se me aclare.
13. Cuando conozco a una persona, usualmente tengo poco que decirle.
14. Solicito ayuda cuando la necesito.
15. Cuando me doy cuenta de que me están cobrando de más, no digo nada.
16. Me es más fácil pedir que me devuelvan las cosas que he prestado, por teléfono que personalmente.
17. Me es fácil aceptar una crítica.
18. Me es más fácil pedir prestado algo, por teléfono que personalmente.
19. Puedo pedir favores.
20. Expreso con mayor facilidad mi desagrado por teléfono que personalmente.
21. Expreso amor y afecto a la gente que quiero.
22. Me molesta que me digan los errores que he cometido.
23. Puedo expresar mi amor fácilmente por medio de una carta que personalmente.
24. Puedo decirles a las personas que actúan injustamente, más fácil por teléfono que personalmente.
25. Prefiero decirle a alguien que deseo estar solo (a), por teléfono que personalmente.
26. Platico abiertamente con una persona las críticas hechas a mi conducta.
27. Puedo pedir que me enseñen como hacer algo que no sé cómo realizar.
28. Puedo expresar mi cariño con mayor facilidad por medio de tarjetas o cartas que personalmente.
29. Me es más fácil hacer un cumplido, por medio de una tarjeta o carta que personalmente.
30. Es difícil admitir que estoy equivocado (a).
31. Me es difícil iniciar una conversación.

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

- 32.** Es más fácil rehusarme ir a un lugar al que no deseo ir, por teléfono que personalmente.
- 33.** Encuentro difícil admitir que estoy equivocado (a).
- 34.** Me da pena participar en las pláticas por temor a la opinión de los demás.
- 35.** Me es más fácil decir que no deseo ir a una fiesta, por teléfono que personalmente.
- 36.** Puedo expresar mis sentimientos más fácilmente por teléfono que personalmente.
- 37.** Puedo admitir que cometí un error, con mayor facilidad por teléfono que personalmente.
- 38.** Acepto sin temor una crítica.
- 39.** Me da pena hablar frente a un grupo por temor a la crítica.
- 40.** Prefiero decirle a alguien sobre lo que deseo en la vida, por escrito que personalmente.
- 41.** Me es difícil culparme cuando tengo la culpa.
- 42.** Me cuesta trabajo decirle a otros lo que me molesta.
- 43.** Me da pena preguntar cuando tengo dudas.
- 44.** Me es más fácil expresar mi opinión por medio de una carta que personalmente.
- 45.** Me es difícil empezar una relación con personas que acabo de conocer

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

**NO MARQUE ESTE CUADERNILLO**

## ANEXO 03: ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE ASERTIVIDAD - HOJA DE RESPUESTAS

Nombre: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Escolaridad: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

### **Instrucciones:**

Coloque dentro del cuadro correspondiente el número que indique que tanto está usted de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las afirmaciones que se presentan en el Cuestionario, con base en la siguiente escala:

- 1= Completamente en desacuerdo
- 2= En desacuerdo
- 3= Ni en de acuerdo ni en desacuerdo
- 4= De acuerdo
- 5= Completamente de acuerdo

### **No marque el cuadernillo**

- |                              |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 1. <input type="checkbox"/>  | 16. <input type="checkbox"/> | 31. <input type="checkbox"/> |
| 2. <input type="checkbox"/>  | 17. <input type="checkbox"/> | 32. <input type="checkbox"/> |
| 3. <input type="checkbox"/>  | 18. <input type="checkbox"/> | 33. <input type="checkbox"/> |
| 4. <input type="checkbox"/>  | 19. <input type="checkbox"/> | 34. <input type="checkbox"/> |
| 5. <input type="checkbox"/>  | 20. <input type="checkbox"/> | 35. <input type="checkbox"/> |
| 6. <input type="checkbox"/>  | 21. <input type="checkbox"/> | 36. <input type="checkbox"/> |
| 7. <input type="checkbox"/>  | 22. <input type="checkbox"/> | 37. <input type="checkbox"/> |
| 8. <input type="checkbox"/>  | 23. <input type="checkbox"/> | 38. <input type="checkbox"/> |
| 9. <input type="checkbox"/>  | 24. <input type="checkbox"/> | 39. <input type="checkbox"/> |
| 10. <input type="checkbox"/> | 25. <input type="checkbox"/> | 40. <input type="checkbox"/> |
| 11. <input type="checkbox"/> | 26. <input type="checkbox"/> | 41. <input type="checkbox"/> |
| 12. <input type="checkbox"/> | 27. <input type="checkbox"/> | 42. <input type="checkbox"/> |
| 13. <input type="checkbox"/> | 28. <input type="checkbox"/> | 43. <input type="checkbox"/> |
| 14. <input type="checkbox"/> | 29. <input type="checkbox"/> | 44. <input type="checkbox"/> |
| 15. <input type="checkbox"/> | 30. <input type="checkbox"/> | 45. <input type="checkbox"/> |

## ANEXO 04: SOLICITUD DIRIGIDA AL DIRECTOR DEL CENTRO EDUCATIVO

“ \_\_\_\_\_ ”

**Solicito: Permiso para realizar trabajo de investigación**

**SEÑOR:** \_\_\_\_\_

**DIRECTOR DE LA I.E.** \_\_\_\_\_

**DE: Christian Andrew Chávez Ayala**

Presente:

Identificado con el DNI N° 71221525, domiciliado en la Avenida Grau 1788 Piura, perteneciente al X ciclo de la escuela profesional de psicología de la Universidad César vallejo Piura, me presento ante Ud. respetuosamente y expongo lo siguiente:

Que, estando los últimos ciclos de la carrera profesional de psicología, solicito a Ud. permiso para poder aplicar el instrumento “Escala multidimensional de Asertividad EMA de Flores y Díaz-Loving” a los estudiantes de los niveles tercero, cuarto y quinto grado de secundaria a fin de recolectar evidencia para el desarrollo de un estudio psicométrico que me permitirá obtener el grado de Licenciado en Psicología, así como la obtención de un instrumento válido y de fiable aplicación en la población seleccionada.

Quedando expuesta la confidencialidad de los resultados obtenidos al finalizar la aplicación, rogamos a Ud. acceda a ésta solicitud.

Piura, 20 de agosto del 2019

Atentamente,

Christian Andrew Chávez Ayala

DNI: 71221525

Estudiante de psicología

Universidad César Vallejo

## **ANEXO 05: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN**

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Christian Andrew Chávez Ayala. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es la recolección de datos a partir de la aplicación de la “Escala multidimensional de Asertividad EMA de Flores y Díaz-Loving” para el análisis de la validez, confiabilidad y estandarización de dicho instrumento. Me ha sido indicado que debo responder con la mayor sinceridad posible y que los resultados obtenidos no serán compartidos ni utilizados para algún fin diagnóstico. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado (a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Christian Andrew Chávez Ayala al siguiente correo electrónico: [Christiangunz123@gmail.com](mailto:Christiangunz123@gmail.com). Entiendo que una copia de esta ficha de asentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

-----  
Nombre y Apellidos del Participante  
(En letras de imprenta)

-----  
Firma del Participante



Huella digital